



## GLOBALIZACIÓN, CONTEXTOS PLURICULTURALES Y CONTEXTOS EDUCATIVOS MUSICALES

### Globalization, multicultural contexts and musical educational contexts

**M<sup>a</sup> del Mar Bernabé Villodre**

Universidad de Valencia

[maria.mar.bernabe@uv.es](mailto:maria.mar.bernabe@uv.es)

#### Resumen:

Este artículo muestra cómo el proceso globalizador afecta al proceso educativo musical, concretamente, dentro de las sociedades pluriculturales que caracterizan el mundo del siglo XXI. En primer lugar, se realiza una breve síntesis de diferentes conceptos necesarios para poder comprender los nuevos contextos educativos, en un sentido general; y, en segundo lugar, se presta atención a los términos relacionados con la globalización que tan decisivos son para el desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje. Estas aproximaciones conceptuales permitirán comprender en qué consiste el fenómeno globalizador y cuál es el efecto que ejerce sobre las políticas educativas en el país y, específicamente, en la educación musical dentro del centro de enseñanza educativa obligatoria.

**Palabras clave:** Globalización/ pluriculturalidad/ interculturalidad/ educación intercultural/ multiculturalidad.

#### Abstract:

This article shows how the globalization process affects the musical education process, particularly within multicultural societies that characterize the world of the XXI century. First, there is a brief summary of different concepts needed to understand new educational contexts, in a general sense; and, secondly, we pay attention to the terms related to globalization that are so crucial for the development of teaching/learning. These approaches allow conceptual understanding what the phenomenon of globalization and what effect it has on education policy in the country and specifically in music education within the compulsory education learning center.

**Key-words:** globalization, multiculturalism, intercultural, intercultural education, multiculturality.

## 1. El concepto de cultura

La comprensión de su significado es imprescindible para comprender toda la serie de conceptos relacionados con los contextos culturalmente diversos acerca de los que tanto se ha escrito, con la intencionalidad de tratar de mejorar la sociedad y el proceso educativo de sus ciudadanos. Así pues, debe iniciarse esta andadura terminológica en Roma, donde el término se usaba para hacer referencia al cultivo de la tierra, es decir, un sentido meramente utilitario y agrícola; pero, de aquí, derivaría en un cultivo del ser humano. Aunque, debe tenerse en cuenta que, en aquel momento se utilizaba en estrecha relación con la civilización: se entendía que un hombre civilizado era aquel que estaba cultivado.

Tras un período medievalista oscuro, en el que la cultura estaba destinada a los privilegiados y en donde parecía hablarse más de sociedades que de culturas como conjunto social con determinadas características, en el siglo XVIII (Siglo de las Luces), Voltaire consideraba la cultura como un fenómeno que permitía distinguir a los seres humanos entre sí y de los animales. Era entendida como un conjunto de conocimientos que los grupos humanos habían ido adquiriendo a lo largo de los siglos.

En Alemania, en ese mismo siglo, Kant se alejó de esas ideas ilustradas francesas al identificar la cultura con los valores originales de la burguesía alemana. Su intención era alejarse de la visión sobre cultura como contenedora de valores cortesanos que habían desarrollado los franceses. A Herder (citado en Thompson, 2002) le debemos la consideración de ésta como la realización del genio nacional; no obstante, actualmente, se contradice dicha interpretación al otorgársele un sentido social. Esto se debe al hecho de que se suele utilizar acompañada de un gentilicio; así, la cultura es comprendida como el conjunto de actuaciones humanas de cada comunidad concreta. Sin embargo, debe señalarse que la música es una excepción dentro de esa idea de “actuaciones humanas” de una comunidad concreta, ya que no puede entenderse de forma separada sin las aportaciones o contribuciones de unas y otras sociedades a la misma.

La sociología materialista considera que la economía condiciona el desarrollo cultural de los pueblos, de manera que éste está en muy directa relación con la estructura económica. Así, desde el punto de vista del marxismo, la cultura se constituye como medio de difusión de los valores y la ideología de la clase social dominante, que no acepta construcciones diferentes que alteren su noción de “verdad” (Seveso, 2009); y, no puede dejar de señalarse que esta situación es la que acontece con el fenómeno globalizador en la actualidad. El marxismo ofrece una especial interpretación del concepto analizado, porque lo entiende como un resultado de las relaciones de producción que no puede desligarse del modo de producción de una sociedad. Y, como el marxismo veía con ojos de preocupación las desigualdades que traía la economía capitalista, no resulta extraño que la cultura fuese comprendida como un medio que reproducía las relaciones citadas y provocaba la permanencia de las desigualdades entre las clases sociales.

Ya en el siglo XX, Boas (1940) consideró que puede hablarse de culturas pero no de un concepto de cultura; de este modo, se consiguió una importante aportación de cara al proceso educativo del siglo XXI porque se comprendió la cultura como un fenómeno plural. En resumen, la visión culturalista de este autor supuso la aparición del fenómeno plural que tan significativa es tanto para la adecuada utilización de la terminología como para la correcta aplicación al ámbito educativo; así, puede encontrarse la primera referencia a la pluralidad cultural, comprendida como la existencia de culturas diferentes y numerosas en un territorio, sin más adiciones o interpretaciones.

En la década de los '50, Geertz (1957) se refería a la “estructura social” como sociedad, estableciendo que la cultura es una trama de significados que determinan la interpretación de la existencia, experiencia y acciones del ser humano. De manera que, la cultura quedaría comprendida como la trama que ayudará a interpretar la realidad y a orientar las acciones vitales, como aquello que influirá y determinará sus decisiones. Se movía en

la línea de la antropología simbólica, ya que consideraba este concepto como un sistema de símbolos, del que se llegan a crear tantas significaciones que es realmente difícil llegar a interpretarlos todos.

Desde el punto de vista funcionalista, en los años setenta, la cultura era comprendida como un elemento más de la sociedad con una marcada función social. Esto es: la cultura, en un mayor grado de contenido de conocimientos y formas de comportarse preestablecidas, llevaba a considerar su utilización con el fin de conseguir un status social determinado. Un autor que se hizo eco de estas consideraciones funcionalistas fue Malinowski (1972), quien la consideraba como una realidad *sui generis*, con elementos que posibilitaban su existencia y su sentido; no obstante, éste no se limitó a recordar la función social de la cultura sino, también, las de la historia y el entorno del grupo específico. Añádase que la música ha tenido a lo largo de los siglos diferentes consideraciones y, entre ellas, estaban las de su desarrollo en y para determinados estratos sociales, así como su consideración de arte intelectual o arte “manual”, cuestiones que reflejan los distintos momentos sociales vividos.

En esa misma década, Spradley y McCurdy (1975) definieron la cultura como un conocimiento adquirido que era utilizado para interpretar la experiencia vital y que podía llevar a que el sujeto desarrollase determinados comportamientos. Así pues, la cultura sería el resultado de las adquisiciones de cada recorrido vital, de manera que esos conocimientos se utilizarían para responder a sus propias experiencias personales y sociales. De modo que, la cultura podría definirse como la acumulación de experiencias que generan comportamientos sociales; idea que también se vería en Collingwood (citado en Herrero, 2002) quien definió el concepto como un conjunto de conocimientos que el individuo necesitaba saber para comportarse correctamente dentro de un determinado grupo social. Desde esta perspectiva parece haberse desarrollado el currículo musical a lo largo de finales del siglo XX, puesto que se presentaba una música en el aula que iba destinada a que todos pudiesen incorporarse (nótese que no se menciona la idea de “integrarse a”) al grupo social dominante, supuestamente, el autóctono.

Para la UNESCO (1982), la cultura permitía la reflexión sobre uno mismo, el desarrollo de la humanidad, de la racionalidad, de la crítica y del compromiso ético. Esta definición llevaría a la autorreflexión, ya que se consideraba que implicaría una adquisición constante modificada con el transcurso de la vida y los diferentes contactos que tienen lugar en ella. En ella se encuadra perfectamente la actividad musical: en constante cambio gracias a las influencias y aportaciones de individuos pertenecientes a diferentes países. Al fin y al cabo, la identidad cultural no puede entenderse como algo fijo e inmóvil que se desenvolverá en sus relaciones con “el otro” (Marcús, 2011).

En la década siguiente, Tylor (citado en Kahn, 1995) definió la cultura como un todo complejo que incluía conocimientos, creencias, arte, moral, derecho y costumbres adquiridos por el hombre en su sociedad. Entonces, se observa una cierta “separación” al referirse a la formación en “su sociedad”, lo que implicaría varias sociedades y, por tanto, diferentes culturas. Por su parte, Boas (1990) consideraba que la cultura incluía todas las manifestaciones de hábitos sociales de una comunidad que se verían afectadas por las costumbres y productos del grupo en que vive. En este sentido, la música es un producto que se ve afectado por las costumbres culturales, pero es un producto del grupo y lo ha sido de otros grupos con los que entró en contacto el grupo.

Morgan (1990) consideró la cultura como un resultado del transcurso histórico social, desde una perspectiva antropológica evolucionista, en la que la cultura era entendida como salvajismo (la infancia del ser humano) y civilización (madurez de la especie). Sin embargo, de acuerdo con White (1992), la cultura podía definirse como un conjunto de cosas y sucesos que dependían de la actividad mental del ser humano, denominado simbolizante; y, en relación, el estructuralismo de Lévi-Strauss (1977), definía la cultura como un sistema de signos resultado de la actividad mental simbólica. Entonces, la cultura era entendida por los simbolistas como un mensaje codificado que sería decodificado por los miembros de esa cultura que comparten código; sin embargo, la historia no era considerada relevante porque toda su atención quedaba concentrada en las reglas

que articulaban los símbolos culturales. Y, a finales de siglo XX, la cultura fue interpretada por Kincheloe y Steinberg (1999) como un conjunto de creencias y modelos conceptuales de la sociedad; lo que aportaría la idea de que las creencias y los modelos establecidos por siglos de historia son los que determinan el desarrollo del comportamiento en sociedad.

En este nuevo siglo XXI, Herrero (2002) define la cultura como una construcción teórica que toma como punto de partida el comportamiento grupal de unos individuos; de manera que, el conocimiento de la cultura grupal vendrá determinado por la observación de ésta. Por tanto, cuenta con una serie de características universales, de acuerdo con este mismo autor: tiene diferentes categorías, cuenta con un código simbólico, es aprendida y compartida, es un sistema integrado, adaptable y con diferentes niveles de conocimiento. Es un hecho que dentro de toda cultura existen distintos tipos de categorías, cada una de las personas que forman parte de ella ejercen distintas funciones y, por tanto, no pueden formar parte del mismo grupo dentro del grupo cultural de partida; no obstante, pese a esas diferencias existentes en la categorización de los miembros de una cultura, comparten un código simbólico como es el lenguaje que les permite comunicarse entre sí. De hecho, la relación con el otro será determinante a la hora de construir la propia identidad cultural (Marcús, 2011).

De acuerdo con García Martínez (2004), el término cultura designa las producciones espirituales, la lengua, la religión y la moral particulares de un pueblo, elementos que les diferencian de otros. Así pues, un conjunto de características que diferencian y particularizan a un pueblo respecto a los demás. Se puede comprobar que aquí la cultura se ha considerado como nexo que posibilita la unión de los distintos aspectos que garantizan las diferencias entre sociedades: la religión, el desarrollo económico y el social; de este modo, la cultura no es lo que determina en última instancia la forma de ver/interpretar la realidad, sino el grupo social de pertenencia. En el caso de la música desarrollada por las diferentes culturas, se puede ver cómo es interpretada y compuesta de acuerdo al grupo de pertenencia, pero con la salvedad de que es imposible no utilizar elementos musicales procedentes de otras culturas porque la música es resultado de múltiples fusiones a lo largo de los siglos.

En síntesis, en primer lugar, se ha presentado la cultura como un conjunto de aspectos adquiridos en el devenir social del individuo como miembro de una sociedad. En segundo lugar, es resultado de hábitos, capacidades, reacciones y productos del individuo debidos a sus contactos sociales. Y, por último, se puede decir que la organización social también forma parte de la cultura; es decir, que ésta se adquiere gracias al contacto con sus miembros y que, a su vez, se organiza respondiendo a las necesidades de éstos, quienes producen, a su vez, su cultura. De manera que, una cultura hará referencia a un estilo de vida adquirido en sociedad por un grupo de personas, que desarrollan pautas de pensamiento, actuación, sentimientos y comunicación.

## **2. Contextos pluriculturales: ¿cómo puede interpretarse este concepto de pluriculturalidad?**

El prefijo “pluri” hace referencia a muchas culturas, a gran cantidad de culturas, en este caso. Desde el punto de vista de la sociología, a través de la pluralidad se designa la presencia de diferentes grupos sociales en un mismo Estado; así pues, desde la pluralidad de culturas debe comprenderse y utilizarse el término. Entonces, se puede decir que la pluriculturalidad debe ser entendida como la existencia de diversas culturas dentro de un mismo territorio debida a migraciones, y que deben convivir en él, aunque no están obligadas a relacionarse. Esta situación es la que ha llevado a que cobre mayor protagonismo el denominado derecho cultural (Díaz, 2009).

Giménez (2003) comprende el pluralismo cultural como categoría de toda sociedad democrática, en la línea de Sartori (2000), que considera que la pluriculturalidad encierra las vivencias de la sociedad actual que se

caracteriza por la existencia de muchas culturas en un mismo territorio, sin más comentario. De hecho, de acuerdo con Azurmendi (2002), su visión sobre la multiculturalidad como gangrena de la sociedad democrática ayuda a comprender la pluriculturalidad como un grupo de culturas que coinciden en un espacio, en el cual si tiene lugar la interculturalidad se integrarán; pero, si se produce una situación multicultural, no, puesto que ésta supondría coexistencia pero no integración. Es decir, que la pluriculturalidad es entendida, por un lado, como situación de simultaneidad de culturas en una misma zona; y, por otro, como la concepción que se hace de una diversidad cultural de acuerdo con unas normas prácticas para llevarla a cabo y de la que surgirían diferentes propuestas educativas como son la educación multicultural y la educación intercultural.

Según Giménez (2003), ese derecho a la diferencia que caracteriza la pluriculturalidad conecta con la ciudadanía diferenciada (Young, 1990 y 1995), que tiene su continuidad en Taylor (1993), que desarrollará el reconocimiento “del otro” dentro del marco de las sociedades democráticas actuales.

A modo de conclusión, de acuerdo con Muñoz (2001), la pluriculturalidad supone la existencia de múltiples culturas que tienen derecho a desarrollarse y preservarse en el país en que se encuentren, sin que tengan que ser originarios de la región habitada. El derecho a la educación es primordial en todo ciudadano porque si no se le estará dominando (Ávila, 2010). En este sentido de desarrollo educativo, cuando los músicos interpretan piezas musicales de Beethoven no se introducen en discusiones sobre la pertenencia de éste a una u otra cultura, hecho que debería trasladarse a los contextos educativos en general.

### 3. La globalización y sus efectos: pluriculturalidad *versus* monoculturalidad

Actualmente, hay que plantearse qué sucede en los diferentes países del mundo que tratan de “acercarse” a aquellos que son económicamente poderosos para poder garantizar su pervivencia y protagonismo económico. Estos intentos de establecer contactos que terminan implicando el desarrollo de la monoculturalidad son causa y, al mismo tiempo, consecuencia de la globalización. Amar (2004) considera la tendencia a la monoculturalidad como sinónima de unidireccional, sin intentos de establecer conexiones entre las diferentes culturas y donde se cuenta con culturas hegemónicas y excluyentes de las minoritarias, situación lógica si se parte de la consideración de que la globalización implica hegemonía económica de una única potencia sobre las demás en un supuesto intento de favorecer los intercambios económicos. Entonces, se está haciendo referencia a una única identidad cultural dentro de un país; situación que suele producirse en muy contadas naciones, debido a motivos como la ignorancia hacia los derechos de las culturas minoritarias o bien porque en esa nación sólo hay una cultura “autóctona” e ignoran la de los inmigrantes.

El monoculturalismo hace referencia a la integración social de otras culturas inmigrantes en la cultura del país de acogida. Es decir, que pretende que las culturas minoritarias se asimilen con la de llegada, y se desemboque en una única cultura, todo esto para conseguir una sola identidad nacional que caracterice el territorio (Molina, 2001). Esta pretensión de crear una identidad exclusiva es lo que lleva a la monoculturalidad, a una única cultura que represente en el exterior a ese país; y, a través de ese intento de unificación puede entenderse el deseo de evitar problemas a nivel administrativo, político, social, etc. Aunque, en el propio desarrollo de la monoculturalidad se podría encontrar el desprecio a otras culturas porque son consideradas “culturas de pobres” (Álvarez, 2002).

Los detractores de la globalización la han presentado como un proceso homogeneizante que llevaría a disolver la propia identidad porque implica conceptos de naciones más soberanas que otras (Daza, 2012). La disolución de identidades culturales llevará al desarrollo de la monoculturalidad, a una situación en la que se asimilen las costumbres y formas de entender la vida de aquellos que gozan de una mejor situación económica y política. Si bien, la economía global puede pretender, originariamente, un acercamiento solidario entre pueblos, lo que se consigue es una pérdida de la diversidad cultural, una tendencia monoculturalista por la pérdi-



da de tradiciones culturales tan “suavizadas” que no se es consciente de la transformación cultural hasta que es demasiado tarde: por ejemplo, cambios en la gastronomía, en los comportamientos de los adolescentes que copian las series de televisión..., todo esto lleva a una homogeneización cultural que provocará una monoculturalidad, que acentuará los problemas con aquellas minorías que no logren “adaptarse” a la cultura dominante.

Se habla del papel monocultural de la escuela, puesto que suele desarrollarse una actitud asimilacionista debido al mantenimiento del currículo y su atención a las necesidades especiales que potencian la diferencia, con la falta de atención a los desafíos de la diversidad cultural, y con la consideración de que la presencia de estas minorías supone un efecto negativo (bajo nivel, avance lento de la clase...). Por esta serie de circunstancias citadas, la escuela parece defender la monoculturalidad, pese a las posibles adaptaciones curriculares; además, la inclusión de los hijos de inmigrantes en aulas para atender sus necesidades especiales provoca un aumento de la problemática relacionada con el grado de implicación social de éstos en la microsociedad del centro educativo. Aunque, para que tenga lugar esa implicación social, el alumnado culturalmente diverso debe ser consciente de que ser un ciudadano del país de acogida supondrá obligaciones y participación activa en la vida social (Díaz, 2009).

Si la monoculturalidad es la imposición y el desarrollo de una única cultura a la que todos deben unirse para formar parte activa de esa sociedad; en esta órbita, se puede situar el etnocentrismo, que puede definirse como el entendimiento de la cultura “extraña” acorde con los parámetros que están establecidos en la propia. La aparición de este concepto tiene lugar en la obra *Folkways* (1907) de Gram Sumner, con características similares a las de la monoculturalidad, ya que ésta también se presenta como una única cultura impuesta a las demás, gracias al Estado. Aparece de esta manera, la creencia de que una cultura es superior a otra.

Los discursos acerca de la pluriculturalidad quedan como mera “palabrería” ante la realidad de la homogeneización (Aguilar, 2001). Es decir, que muchas referencias legales favorecen y garantizan el derecho a la diversidad cultural; aunque, la escuela produce una homogeneización del alumnado porque se transmite la cultura de acogida (valores, comportamientos, etc.) y se llega a la monoculturalidad. Y, ese caminar hacia ella no es más que lo que se ha definido como globalización o mundialización.

Este término surge por vez primera en la obra de Levitt, *The Globalization of Markets*; Daza (2012) sitúa su inicio con la caída del Muro de Berlín. La globalización es un proceso de mundialización que describe los cambios en la sociedad y la economía mundial, a raíz de la expansión del capitalismo y de la progresiva desintegración del comunismo en el oriente europeo. Las posturas contrarias a ésta consideran que la competitividad que aparecería en un único mercado provocaría la desaparición de las realidades culturales de menor poder; así, la economía se convierte en el motor de decisión acerca de la pervivencia y consideración de cada una de las culturas, según su mayor desarrollo económico. También, establece una interdependencia entre los países que provoca unificaciones sociales y culturales; de modo que, la pluriculturalidad puede verse afectada negativa y positivamente: la universalización económica es un primer paso para la pérdida de importancia de las culturas minoritarias que no estén involucradas en el proceso económico; pero, pueden darse actitudes solidarias entre los diferentes países.

La globalización, como la cultura, está en continuo cambio, y muestra las desigualdades e irregularidades laborales de un país. En ocasiones, se la presenta como un fenómeno fruto del neocolonialismo del capitalismo actual; y, desde este punto de vista, supone una forma más de dominio de unas potencias sobre otras. De acuerdo con Daza (2012), los procesos globalizadores no hacen sino crear disparidades sociales, marginación y segregación; situaciones que deben evitarse mediante la inclusión a partir de la diferencia, según Díaz (2009).

A partir de 1945, tras el fin de la II Guerra Mundial, se produjo una división del mundo en capitalistas y comunistas (Guerra Fría). Los países capitalistas, encabezados por EEUU, consideraron inadecuado el otro siste-

ma por su opresión y represión, querían “librar” a estos países de ese yugo gracias a su sistema capitalista; así, ofrecían libertad de acción a cambio de ayudarles a pasar a su sistema político-económico. Aunque, este cambio implicaba una influencia en la cultura de estos países, inadecuada por sus ligaduras con el viejo sistema económico; de manera que, comenzaron a imbuirse de otra cultura extraña que comenzó a sumergir la propia. Ante toda esta situación, resulta curioso señalar que el discurso capitalista se base en la preservación de la libertad individual (García Manzano, 2010).

Pero, el momento más decisivo fue el año 1995, en que se funda la Organización Mundial de Comercio, momento trascendental para la globalización. Ésta supuso un control del comercio por parte de los países más poderosos, justificado por las ayudas mutuas a los países “miembros”. Una organización económica que incidirá en el desarrollo de la pluralidad cultural de dos formas: el resto de culturas lograrán conocer a las otras para “curar” su ignorancia mutua; y, otra en la que el contacto lleve a las culturas minoritarias a perder su identidad para conseguir unas mínimas garantías económicas.

En resumen, la globalización implicaría la creencia total en el poder del mercado; es decir, que los gobiernos perderían fuerza ante las exigencias de las empresas más poderosas que controlan el mercado y controlarían el orden del país.

#### **4. Conclusiones: influencias del fenómeno globalizador en el proceso educativo musical en contextos pluriculturales**

En este contexto, parece que quien domina económicamente controla el desarrollo del resto de países, y favorece la difusión y valoración de la cultura “más fuerte” frente a la de los países más pobres. Estos países ven en la imitación de la otra cultura, en los préstamos culturales, una forma de hacerse apreciar por los países más potentes. La educación musical en España ha seguido un camino contrario, ya que ha intentado dar a conocer otras manifestaciones musicales de las minorías culturales que puedan estar representadas en el aula por los hijos de los inmigrantes. Así, la clase de música se convierte en un reducto contra el fenómeno globalizador; aunque, si bien, la tendencia a las prácticas educativas multiculturales ha terminado por desembocar en situaciones de coexistencia más o menos pacífica, pero no en una interculturalidad que sí que supondrá la total eliminación de determinados efectos nocivos del proceso globalizador, tales como la consideración de culturas mayoritarias, minoritarias, etc.

A nivel cultural, la globalización supone una homogeneización que implica la pérdida de integridad cultural para los países que forman parte de la misma; una diversificación y relación de costumbres que enriquece la cultura; ventajas para las culturas mayoritarias; y, desventajas para las culturas minoritarias, que terminarán por desaparecer. La educación musical se ha convertido en el baluarte de la educación intercultural, puesto que su mismo proceso interpretativo supone la dependencia respecto al otro y, por tanto, el respeto a su aportación; además, se precisa el conocimiento de los diferentes elementos que la constituyen y, todos ellos, se deben a influencias, intercambios, fusiones, entre diferentes músicos del mundo. De este modo, el proceso educativo musical orientado hacia la reflexión interpretativa y hacia la improvisación reflexiva, permitirá evitar la pérdida de las minorías culturales porque no sólo se conocerán sus características (perspectiva multicultural), sino que se favorecerá el intercambio y la construcción conjunta de una nueva realidad compartida (perspectiva intercultural).

Con el fenómeno globalizador se produce una merma en la valoración de la pluriculturalidad, porque se menosprecian ciertas culturas y se desarrollan sentimientos de desapego entre los miembros más jóvenes e influenciados de éstas. La clase de música de los diferentes niveles educativos obligatorios trata de evitar esas situaciones de menosprecio y desapego al convertirse en el único espacio, junto con plástica y educación física, en el que todo el alumnado está presente; dicha situación única facilita los sentimientos de apego

hacia el otro y sus características culturales, además del conocimiento de los mismos. Aunque, el hecho de que todos estén presentes en el aula no implicará un carácter inclusivo (Tobosa *et al.*, 2012), ya que se precisan actuaciones adecuadas y el pertinente apoyo en la misma, si fuese necesario.

La educación musical, gracias a la inclusión en el currículo de diferentes estilos musicales y músicas de diferente procedencia, trata de evitar el menosprecio de la cultura propia de los diferentes miembros del aula; es decir, a través de herramientas como la improvisación y la composición se garantiza el conocimiento de otras realidades musicales y, dichas actitudes trabajadas son extensibles al proceso educativo global. De manera que, la clase musical se enfrenta a los aspectos más negativos de la globalización y trata de evitar la monoculturización de la sociedad.

Ante todo, debe señalarse que en España se ha vivido un fenómeno globalizador bastante diferenciado con respecto al de otros países. En primer lugar, cada comunidad autónoma ha reivindicado la presencia de sus peculiaridades culturales en el currículo de asignaturas como ésta. De manera que, las canciones y danzas populares fueron incluidas para su estudio, en un intento de difundir el patrimonio propio de cada comunidad autónoma para evitar su extinción y una homogenización con respecto al resto de comunidades. Es decir, se pretendió evitar una globalización cultural negativa, que no considerase las peculiaridades autonómicas.

En segundo lugar, la política educativa española ha intentado incluir en los currículos contenidos referentes a otras culturas que puedan encontrarse representadas en el aula. Esta inclusión se ha debido a que los hijos de los inmigrantes tienen derecho a una educación de calidad y en condiciones de igualdad. Esa educación de calidad quedará garantizada gracias a asignaturas como música, que incluye bloques de contenidos centrados en estudiar la música tradicional de otras zonas del mundo. Sin embargo, las posturas antiglobalización que han traído ese estudio de las peculiaridades, han fomentado un mayor uso de la educación multicultural que sólo facilita el conocimiento del otro desde la difusión de sus características; no obstante, la problemática actual ha demostrado que la sociedad necesita otro tipo de educación, más en la línea del intercambio para conocerse, reconocerse y construir una cultura compartida. Esta postura intercultural puede desarrollarse en el aula musical y terminar extendiéndose al resto de asignaturas: el compartir un espacio de construcción común posibilita nuevas formas de comunicación, gracias principalmente a la no separación del alumnado en aulas específicas de apoyo educativo. Ante todo, el fin último de la educación es garantizar la inclusión social, es decir, la competencia social y ciudadana, porque el ser humano necesita el entramado social para desarrollarse como individuo (Ávila, 2010).

En España, el peso de las acciones políticas a nivel europeo ha pesado demasiado. El efecto globalizador que llega de Europa es tan fuerte que se tienden a emprender más enfoques educativos multiculturales que interculturales, tal como muestran las prácticas musicales que pueden consultarse en internet (Gallego y Gallego, 2003). Es decir, pese a que puedan incluirse contenidos musicales encaminados a garantizar ese derecho a ser educados en igualdad de condiciones y que no se sientan discriminados por los contenidos curriculares, los mecanismos y demás instrumentos necesarios para que esas acciones educativas se conviertan en medios de intercambio y enriquecimiento no existen, porque únicamente parece pretenderse un acercamiento para evitar el racismo y la xenofobia. Entonces, puede decirse que todo el potencial de la clase de música no se aprovecha, ya que sus actividades de interpretación, improvisación rítmica-corporal-vocal, composición y audición reflexiva-analítica permiten algo más que educar para evitar el racismo: todas esas actividades comentadas necesitan del intercambio con el otro, y desde ese mismo momento que se necesita la relación directa y enriquecedora con el otro, se procede a una reconstrucción compartida de la cultura del aula y, por extensión, del centro educativo.

Hasta que el currículo educativo, con todos los elementos que lo caracterizan, no sea intercultural, sólo garantizará el respeto a la diversidad superficialmente y evitará posturas racistas, temporalmente. Esta consideración parte del hecho de que el respeto parte del conocimiento y el conocimiento implica interacción y, por



tanto, experimentación e intercambio, finalmente. Así que, si no hay intercambio entre culturas, ¿realmente podrá conocerse a las otras culturas vecinas?

El proceso educativo intercultural en el aula musical implica respeto, intercambio, aceptación, supone una búsqueda cooperativa de un espacio cultural común, siempre teniendo en cuenta con las especificidades culturales (Caselles, 2005). Lograr educar desde esta dirección, sin tener en cuenta las pretensiones homogeneizadoras de la globalización, supondría alcanzar un estado ideal de convivencia democrática (Ridao, 2007). Y, esta situación sí puede lograrse a partir del trabajo realizado en el aula de música; con la peculiaridad de que se tenga en cuenta que la mera difusión teórica de particularidades culturales-musicales y la interpretación sin reflexión y comparación no implican interculturalidad. La interculturalidad es la meta que debe alcanzar todo centro educativo que se caracterice por la presencia de múltiples culturas; y, un proceso educativo musical comparado que parta de la búsqueda de similitudes con la propia y no en la cultura del otro, posibilitará la consecución de la misma.

Educar musicalmente en contextos pluriculturales no debería consistir en evitar las influencias del fenómeno globalizador recurriendo al estudio de otras músicas, sin más, tal y como proponen autores como Bravo y De Moya (2006); sino que debe avanzarse hacia una educación intercultural musical que convierta la música en algo más que un medio de comunicación emocional: en un medio de comunicación entre culturas. Ese proceso educativo musical de tipo intercultural debería estar caracterizado por la transmisión de unos valores interculturales, por la estructuración intercultural de sus contenidos, y por sus respectivos mecanismos de evaluación de actitudes en este sentido. De esta forma, sí logrará evitarse la homogenización cultural, además de las posturas racistas y xenófobas; además, se lograrán ciertas influencias e intercambios que enriquecerán la cultura autóctona y darán lugar a nuevas sociedades fruto de cada una de las culturas presentes.

A nivel intercultural general, de acuerdo con García Martínez (2004), toda propuesta educativa de este tipo supondrá la integración cultural de la población de un mismo territorio en un proceso dinámico y recíproco que no anulará las referencias culturales ni eliminará las opciones de síntesis cultural; de manera que, la educación intercultural permitirá la participación activa de los miembros de esa sociedad para conseguir una interacción que garantice sus mismos derechos y libertades. Y, ese modelo educativo intercultural musical aplicado en contextos pluriculturales, creará condiciones socioculturales que partan del reconocimiento de la diversidad, garantizándose así la integración, el intercambio y el reconocimiento de la alteridad; por supuesto, sólo será posible si el conjunto de agentes implicados avanza en el conocimiento recíproco y en el desarrollo conjunto que posibilita la clase de música por sus características didácticas, metodológicas y teórico-prácticas.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, M. R. (2001). La interculturalidad en el marco de las políticas educativas. Ponencia de la *Segunda Reunión Nacional de México*, 11-14 de noviembre.
- Álvarez, N. (2002). Multiculturalismo e inmigración: retos ideológicos del siglo XXI. *Cuadernos electrónicos de Filosofía del Derecho*, 5. Consultado el 24 de mayo de 2012 en <http://www.uv.es/CEFD/5/alvarez.html>.
- Amar, V. (2004). Cibercultura y educación. *Educación*, 23, 77-86.
- Ávila, R. (2010). Sujetos excluidos de la ciudadanía. *Intersticios*, 2 (4), 207-238.
- Azurmendi, M. (2002). Inmigración e identidad ciudadana. *Claves de razón práctica*, 128, 21-30.
- Boas, F. (1990). *Cuestiones fundamentales de Antropología Cultural*. Madrid: Círculo de Lectores.

- Bravo, R. y De Moya, M<sup>a</sup> V. (2006). Multiculturalidad musical para las aulas del siglo XXI. *Ensayos*, 21, 131-139.
- Caselles, J. F. (2003). Estrategias para cultivar actitudes interculturales. Ponencia presentada en el *Curso Educación Intercultural: PEC, PCC y Programación de Aula*, Torre Pacheco, Murcia.
- Daza, H. A. (2012). La transformación actual en el mundo: reflexiones sobre la nueva dinámica global de la modernidad. *Intersticios*, 1 (6), 69-97.
- Díaz, E. (2009). El estudio sociopolítico de la ciudadanía: fundamentos teóricos. *Intersticios*, 1 (3), 33-46.
- Gallego, C. I. y Gallego, M<sup>a</sup> M. (2003). Interculturalidad en educación infantil y primaria con la música. *Filomúsica*. Revista mensual de publicación en internet, 37. Consultado el 24 de mayo de 2012 en <http://filomusica.com/filo37/interculturalidad.html>.
- García Manzano, E. (2010). De la exclusión integrada a la integración excluyente. *Intersticios*, 2 (4), 239-250.
- García Martínez, A. (2004). *La construcción sociocultural del racismo. Análisis y perspectivas*. Madrid: Dykinson.
- Geertz, C. (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, C. (2003). Pluralismo, Multiculturalismo e Interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y Futuro*, 8, 9-26.
- Herrero, J. (2002). *Identidad Colectiva y Grupos Étnicos*. Consultado el 10 de junio de 2012 en <http://sil.org/capacitar/antro/identidad.pdf>.
- Kincheloe, J. L. y Steinberg, S. R. (1999). *Repensar el Multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Lévi-Strauss, C. (1977). *Antropología estructural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Malinowski, B. (1972). *Una teoría científica de la cultura*. Barcelona: Edhasa.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios*, 1 (5), 107-114.
- Molina, F. (2001). Educación, Multiculturalismo e Identidad. *OEI. Educación en valores. Sala de Lectura*.
- Morgan, L. H. (1990). *La sociedad primitiva*. Puebla: Colofón.
- Muñoz Sedano, A. (2001). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Ridao, S. (2007). Inmigración y Educación. A propósito de su representación discursiva. En Lario Bastida M. (Coord.), *Medios de comunicación e inmigración* (215-236). Murcia: CAM-Obra Social.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus.
- Seveso, E. J. (2009). Lo igual y lo diverso. Reconocimiento e ideación de “el otro” en el capitalismo: una visión latinoamericana. *Intersticios*, 1 (3), 101-110.
- Spradley, J. P. y McCurdy, D. W. (1975). *Anthropology: the cultural perspective*. New York: Wiley.
- Sumner, G. (1907). *Folkways*. Boston: Ginn and Co.
- Taylor, C. (1993). *El multiculturalismo y “la política del reconocimiento”*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Thompson, J. B. (2002). *Ideología y cultura moderna. Teoría y crítica social en la era de la comunicación de masas*. México: División de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco.
- Toboso, M., Ferreira, M. A., Díaz, E., Fernández-Cid, M., Villa, N. y Gómez, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios*, 1 (6), 279-295.
- Tylor, E. B. (1995). La ciencia de la cultura. En Kahn, J. S. (Comp.). *El concepto de cultura*. Barcelona: Anagrama.
- UNESCO (1982). Declaración de Méjico sobre las políticas culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Méjico D.F., 26/07/1982-06/08/1982.

- White, L. A. (1992). La energía y la evolución de la cultura. En Bohannan, P. y Glazer, M. (Comp.). *Antropología. Lecturas*. Madrid: McGraw Hill.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.
- Young, I. M. (1995). *Polity and Group Difference: a Critique of the Ideal of Universal Citizenship*. New York: State University of New York Press.